DOCUMENT RESUME

ED 201 194 FL 012 213

AUTHOR Gremmo, M. J.
TITLE Apprenant en langue ou apprenti lecteur? (Language Learner or Apprentice Reader?)
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 80
NOTE 22p.; In its Melanges pedagogiques 1980, p45-64.
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Language Research; Psycholinguistics; *Reading Processes; *Reading Skills; Second Language Instruction; *Second Language Learning; Skill Development; *Transfer of Training

ABSTRACT

Learning to read in a foreign language has always been considered as belonging to the field of language teaching. But there is a case for viewing the learner as training in reading too. This article analyzes the reasons, drawn from research (mostly psycholinguistic) on the reading process, that lead us to consider the learner as an "apprentice reader," and those, stemming mainly from works about the nature of written discourse, that make us continue to regard him as a language learner. It concludes that learning to read in a foreign language is a specific task which draws its characteristics from the three dimensions of the learning situation: the foreign language, the reading process, and the learner himself. (Author)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED201194

MELANGES PEDAGOGIQUES 1980

M.J. GREMMO

APPRENANT EN LANGUE
OU
APPRENTI LECTEUR ?

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec

CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

C.R.A.P.E.L.

FL 012 213

SUMMARY

Learning to read in a foreign language has always been considered as belonging to the field of language teaching. But there is a case for viewing the learner as training in reading too : this article analyses the reasons, drawn from research (mostly psycholinguistic) on the reading process, that lead us to consider the learner as an " apprentice reader ", and those, stemming mainly from works about the nature of written discourse, that make us continue to regard him as a language learner. It concludes that learning to read in a foreign language is a specific task which draws its characteristics from the three dimensions of the learning situation : the foreign language, the reading process, and the learner himself.

La place de plus en plus importante de la langue anglaise comme langue véhiculaire dans les documents écrits qui sont susceptibles d'être lus par de nombreuses personnes de langue différente, a provoqué un grand intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans cette langue. Cet intérêt a été le fait de nombreux enseignants de langue. Le problème a d'ailleurs été considéré comme un problème d'enseignement de langues. Les résultats obtenus dans nos expériences d'enseignants, notamment auprès de francophones pour qui l'apprentissage de la lecture en anglais ne semblait pas devoir poser des problèmes insolubles, nous ont amené à douter de cette analyse et à poser la question en ces termes : est-ce à des apprenants en langues ou à des apprenti-lecteurs que nous avons affaire ?

I - QU'EST-CE QUE LIRE ?

Lire est en effet l'objectif des apprenants.

- Mais est-il vraiment abordé dans le processus d'enseignement ?

Et tout d'abord, qu'est-ce que lire ? Pour le savoir, nous nous sommes tournés non plus vers les linguistes, mais vers les psycholinguistes ou les psychologues, pour lesquels l'activité de lecture est un domaine d'analyse depuis longtemps. De leurs analyses, qui appartiennent à différents courants, et sont donc parfois contradictoires pour les spécialistes, l'enseignant de langue peut retirer des éléments de descriptions qui se révèlent utiles et fructueux pour son propre but.

On peut les résumer en citant la phrase du psycholinguiste K.S. Goodman [1] à propos des processus de compréhension du langage :

> « Receptive language processus are cycles of sampling, predicting, testing and confirming. »

Certains de ces cycles — sampling and confirming — font appel à l'activité de l'œil, ce sont des cycles d'information visuelle, où l'œil joue un rôle actif. Les chercheurs qui se sont plus précisément intéressés à cette activité oculaire (Javal, 1905 et Tinker, 1965) ont ainsi montré la manière dont l'œil fonctionnait. De leurs analyses, il faut retenir l'importance du temps de fixation de l'œil sur la page : chez un bon lecteur, une fixation lui permet d'englober un nombre relativement élevé de lettres. De plus, ces fixations se font de manière régulière dans le temps et l'espace, et phénomène essentiel, presque exclusivement vers l'aval du texte. Ainsi, un bon lecteur sait choisir un temps et un rythme de fixation qui lui conviennent, et capable de progresser le long d'un texte

[1] Cf. K.S. Goodman " Psycholinguistic Universals in the Reading Process " in Smith, F. (1973).

d'une manière qui satisfait sa compréhension. Au contraire, un mauvais lecteur n'arrive pas à trouver une allure et il est obligé à de fréquents retours en arrière, qui ralentissent et compliquent sa progression.

Distinguant une lecture lente d'un lecteur lent, ils ont également montré qu'un bon lecteur disposait d'un large éventail de rythmes de lecture qu'il adaptait au document auquel il était confronté.

Enfin, ils ont montré l'importance de la « reconnaissance » dans l'activité oculaire : le lecteur est capable de reconnaître une lettre, un mot sans qu'il lui soit présenté en entier. Il possède donc tout un système de facteurs de reconnaissance que sa mémoire a construit par la pratique et l'habitude, et qui lui permettent une plus grande rapidité de perception.

Les autres cycles, *predicting* et *testing*, font, eux, appel à ce que F. Smith (1971) a appelé l'information non-visuelle, que le cerveau construit. Dans les deux cycles oculaires, c'est l'œil qui transmet au cerveau l'information qu'il prend dans le document écrit. Dans les deux autres phases, le cheminement se fait en sens inverse : c'est le cerveau qui, fournissant de l'information à l'œil, dirige les mouvements de celui-ci le long du texte.

C'est l'apport de ces chercheurs que d'avoir dégagé la place prépondérante des mécanismes cérébraux dans la lecture. Le cerveau ne fournit plus un simple travail d'enregistrement et de compilation. C'est lui qui dirige l'activité de l'œil en lui fournissant toute une série dinformations non-visuelles qu'il déduit de ses connaissances à la fois de la langue et du domaine de réalité extérieure dont le texte traite. Ces connaissances lui permettent de bâtir sur le contenu du texte des hypothèses plus ou moins fouillées (predicting). Ces hypothèses sont ensuite confrontées au texte typographique.

Puis l'activité de l'œil va permettre la confirmation ou l'infirmation de ces hypothèses en mettant à profit les informations visuelles que lui fournit le texte écrit. Fort de cette vérification, le cerveau peut procéder à une nouvelle phase de prédiction, qui intègre les informations visuelles fournies, et les informations non-visuelles dont il dispose. L'œil est donc étroitement dépendant du cerveau dans l'acte de lire. On peut même aller jusqu'à affirmer qu'il ne voit que ce que le cerveau lui demande de voir.

Ces hypothèses, que le cerveau construit, découlent d'indices de 3 types :

— graphiques
— syntaxiques
— sémantiques

Ces indices se situent à des niveaux différents du texte écrit : les premiers font appel à une étude pointilliste des mots, les seconds se placent au niveau

des règles de combinaison du langage, les derniers, qui analysent l'organisation conceptuelle du document, font appel aux qualités de raisonnement du lecteur.

Les recherches dans ce domaine ont montré que les plus efficaces sont les indices sémantiques, mais ce sont aussi les moins « visuels ». Un bon lecteur privilégiera donc cette stratégie, puisqu'elle lui permet d'aboutir plus facilement à la compréhension du passage. On voit ainsi apparaître une deuxième notion importante : celle de stratégie.

Les textes auxquels un lecteur se trouve confronté à un moment ou à un autre ne sont pas construits sur un modèle identique. Ils diffèrent tout d'abord par les mots utilisés. L'organisation syntaxique pourra être plus ou moins complexe. Le rapport entre le texte et le lecteur va lui aussi varier selon que le sujet traité est bien ou peu connu du lecteur, que l'auteur développe des idées qui lui son chères, ou auxquelles il est opposé, selon qu'il a peu ou beaucoup de temps à sa disposition, par exemple. Sa tâche de lecture sera donc différente à chaque fois. Il aura donc besoin de *stratégies* pour lui permettre d'utiliser les trois catégories d'indices qu'il a à sa disposition de la manière la plus adaptée à la tâche qui l'attend.

II - APPRENDRE A LIRE EN LANGUE ETRANGERE : APPRENTI-LECTEUR ?

Quelles sont les approches qu'un enseignant qui veut améliorer la capacité de lecture d'apprenants en langue étrangère peut retirer de ces diverses analyses ? En d'autres termes doit-il ces apprenants les considérer comme des apprentis-lecteurs ? Pour cela, il faut tout d'abord pouvoir répondre à la question suivante : à quel savoir-faire doit donc pouvoir arriver un apprenti-lecteur ?

Les recherches ci-dessus ont mis en évidence l'importance de l'activité cérébrale. Elles montrent également que cette activité, lorsqu'elle aboutit à construire l'information non-visuelle, ne prend que partiellement racine dans le document lui-même. Le lecteur utilise ses connaissances externes (extérieures au contenu du document écrit) pour « lire » le document, c'est-à-dire pour en tirer la compréhension qu'il y cherche. Cette « lecture » va être une construction « spécifique » qui va dépendre de la relation qui existe à un moment donné entre le lecteur et le document.

L'enseignant doit donc considérer l'apprenant comme un lecteur. Or il ne peut pas parler de lecture en dehors de toute considération sur la nature des documents à lire et celle du lecteur que l'apprenant doit être. Comme nous

l'avons vu plus haut, il lui faut tout d'abord définir quels sont les types de documents que l'apprenti-lecteur doit aborder et à quels types de stratégies de lecture celui-ci fera appel.

Ainsi, l'apprenti-lecteur ne sera pas le même lecteur si ses lectures en langue étrangère lui sont imposées par sa profession ou découlent d'une activité individuelle librement choisie. D'un autre côté, le scientifique qui doit se servir de publications en anglais pour se tenir au courant des progrès de la recherche dans son domaine, n'aura pas les mêmes visées de lecture que la documentaliste de son Centre de Recherches dont l'objectif est d'établir un fichier de documentation le plus complet et le plus fonctionnel possible. De même des techniciens qui consultent journellement des documents de référence rédigés en anglais, parce qu'ils utilisent des techniques américaines par exemple, ne les aborderont pas de la même manière dont un cadre d'une entreprise multinationale abordera les nombreuses feuilles internes qui passent dans ses mains. Enfin des étudiants, pour qui l'amélioration de leur processus de lecture est inscrit au programme de leurs études et fait l'objet d'un examen, mais qui n'ont en dehors de cette obligation aucun véritable besoin de lecture ne seront pas les mêmes lecteurs qu'un adulte dont la compétence professionnelle dépend de sa compétence de lecture en langue étrangère.

D'un autre côté, les divers documents que ces différents types de lecteurs auront à lire ne sont pas non plus bâtis sur un même modèle, car ils ne remplissent pas tous exactement les mêmes fonctions auprès des lecteurs. On peut ainsi proposer une classification des différents documents écrits que les apprenants auxquels nous avons eu à faire avaient à leur disposition (cette classification ne représente certes pas un répertoire complet, ne sont pas mentionnés par exemple les textes religieux).

Documents à visée extra-linguistique

C'est le cas des documents de travail de certains techniciens par exemple. Ces documents visent à faire agir le lecteur. Ils demandent donc une réponse non-linguistique : « appuyer sur le bouton jaune après avoir baaissé la manette bleue », par exemple. Il s'agit pour la plupart, de modes d'emploi, de notices d'entretien, de listes d'erreurs qui enseignent aux techniciens comment acquérir un certain savoir-faire. Ces documents transmettent donc essentiellement des ordres, des conseils, des avertissements que le lecteur doit pouvoir intégrer pour que le déroulement de son travail s'effectue correctement. Ils seront souvent complétés par des dessins ou des schémas qui visualisent les tâches à faire.

Documents informatifs

Ces documents ont pour objectif d'apporter au lecteur la totalité ou une partie de l'information qui est reconnue comme vraie par l'état actuel des connaissances. C'est le cas de documents scientifiques — description de matériel, manuels d'enseignement, articles de vulgarisation — et de certains articles de presse dont le contenu est accepté par les experts.

Ces documents cherchent avant tout à fournir au lecteur l'information que l'auteur, généralement un spécialiste, juge à la fois nécessaire et suffisante pour que celui-ci ait une connaissance approfondie du sujet abordé. Le contenu informatif y est généralement organisé de manière rigoureuse et la structure souvent explicite, pour en faciliter l'accès au lecteur.

Dans ces deux types de texte, la relation entre l'auteur et le lecteur est celle du maître et de l'élève : l'auteur détient des connaissances (savoir-faire ou savoir) qu'il transmet au lecteur. Par contre, dans les deux types de texte que nous allons voir, le lecteur traite d'égal à égal avec l'auteur :

Documents argumentatifs

De tels documents se différencient des documents informatifs par le fait qu'il ne présentent pas l'information généralement acceptée comme vraie dans un domaine. Au contraire, ils veulent aboutir soit à une révision, soit à un changement total de cette information, voire à la création d'une « information » nouvelle, par la confrontation argumentée de diverses informations. Ces documents regroupent la plupart des articles scientifiques. La connaissance scientifique avance grâce à de tels discours argumentatifs, où les chercheurs confrontent leurs théories et bâtissent ensemble l'information acceptée qui fera ultérieurement l'objet des documents informatifs décrits ci-dessus. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ils regroupent aussi certains articles de la « grande » presse comme les éditoriaux. En effet, les journalistes, qui travaillent dans le hic et nunc des événements, ne peuvent prétendre fournir une information consensus. L'information qu'ils publient est en fait une analyse des événements, et de ce fait, elle est nécessairement argumentée selon une grille d'analyse propre au journaliste ou au journal. Mais tous les discours de presse ne sont pas des discours argumentatifs : la presse spécialisée, par exemple, qui fait souvent office de vulgarisateur, contient de nombreux documents informatifs.

Documents littéraires

Il est bien évidemment très difficile de définir un document littéraire. Nous serions tentés de dire que, contrairement aux trois autres types de textes que nous venons de voir, ces documents n'ont aucune visée utilitaire. Ces

documents ne constituent pas un *moyen* vers un objectif extérieur, ce sont au contraire des buts en eux-mêmes. On les lit pour eux, et non pour accéder à la réalité extra-linguistique. Ces documents laissent donc une très grande liberté au lecteur (sauf dans le cas précis d'un littérateur de profession). Ces documents n'apparaissaient que peu dans les documents que les apprenants nous ont fournis.

Ces différents types de texte vont faire appel à des besoins de lecture différents. Tout lecteur doit donc savoir reconnaître avant sa lecture, quelle est la visée du document qu'il va aborder.

Un dernier élément que le lecteur doit prendre en compte concerne la situation de publication du document : est-ce un article publiée dans un magazine de grande presse, un rapport photocopié interne à l'entreprise ou un manuel d'instruction pour le mode d'emploi d'une machine, fourni par le constructeur.

En effet, ces situations de publication vont, elles aussi, influer sur le type de document écrit. Un apprenti-lecteur doit donc en tenir compte. On peut certes dire que pour un apprenant français qui apprend l'anglais, la situation de publication d'un document de langue anglaise ne diffère que peu de celle d'un document en langue française. Néanmoins, certaines de ces situations peuvent poser problèmes : ainsi le statut des *Sunday Newspapers* en Angleterre, qui n'ont pas de correspondant exact en France. Devant un tel journal, un lecteur français aura des difficultés à trouver des repères.

Ainsi, on peut dire que la nature d'un document écrit est tout d'abord définie par son auteur, qui choisit la visée, les lecteurs potentiels et la situation de publication du texte qu'il rédige. Ces choix en déterminent les caractérisitques et font que le niveau « contenu conceptuel » peut être à la base de deux documents radicalement différents.

Mais un deuxième choix est fait par le lecteur, qui va lui, définir le document en tenant compte de son objectif de lecture personnel. Ainsi le même document, un article scientifique paru dans une revue spécialisée, sera lu de manière différente par un chercheur scientifique qui y recherche la confirmation de ses opinions, ou par la documentaliste qui vise à la mettre en fiche. De plus, un même lecteur peut aborder le même document avec deux objectifs différents : il peut lire un roman pour son plaisir personnel, puis deux mois plus tard, « l'ausculter » d'un œil de spécialiste car il l'aura choisi comme thème de recherche.

Ainsi, le premier acte d'un lecteur, avant même qu'il commence sa lecture proprement dite, est de déterminer son objectif de lecture et les stratégies qu'il va utiliser pour l'atteindre, face à la connaissance qu'il a des différentes caractéristiques de la communication écrite que nous venons de voir.

Quelles sont les conséquences pour un enseignant et un apprenant en langues ? Ils ne doivent pas perdre de vue qu'un apprenant en langue dans la situation qui nous préoccupe cherche avant tout à devenir un lecteur. Il est donc en situation d'apprenti-lecteur, et se doit de pratiquer les savoir-faire du lecteur. Cela signifie qu'il doit se trouver dans une position de lecteur face à un texte, fut-il rédigé en langue étrangère. Trop souvent, cette dimension est passée sous silence par les enseignements proposés. La relation lecteur/document étant spécifique, voire même unique, elle devrait être explicitée au début de tout exercice de compréhension d'un document écrit. L'exercice ne devrait pas être fait pour apprendre à « lire » mais pour mettre en pratique un certain aspect de ce savoir-faire complexe qu'est l'acte de lire. Son objectif devrait donc être défini de manière plus précise : lire pour son plaisir, lire pour rechercher une information précise (l'explication d'une expérience, par exemple), lire pour se faire une idée générale du document.

Si l'objectif de l'exercice est un objectif d'apprentissage de *langue* (comme l'acquisition du vocabulaire de la psychologie behavioriste ou l'utilisation du passif dans les notices d'utilisation), celui-ci reste *en-deça* de l'acte de lire et ne peut donc prétendre à l'enseigner, et à fortiori à le mettre en pratique.

Partant de ces constatations, certains enseignants (dont nous sommes), ont préférer considérer l'apprenant comme un apprenti-lecteur et se sont donc penchés sur les méthodes d'amélioration de la capacité de lecture.

Puisque l'objectif était de lire, on allait ainsi présenter aux apprenants des matériaux dont la visée explicite était d'apprendre à mieux lire.

Quels sont les défauts des apprentis-lecteurs en langue étrangère ? On peut dire que le fait d'entreprendre un apprentissage de lecture en langue étrangère provoque chez la plupart d'entre eux un phénomène de régression sensible tant au niveau intellectuel qu'au niveau psychologique.

Cela tient tout d'abord à leur situation d'apprentissage. Lorsqu'une personne entame l'apprentissage d'une langue étrangère, elle envisage immédiatement (et ses proches également) d'apprendre à *parler*. Une langue, pour le profane, se résume souvent à sa partie orale. De plus, c'est dans le domaine de l'enseignement de l'oral que sont apparus les développements techniques didactiques (magnétophones, cabines de laboratoires de langue, voire même magnétoscopes) dont les enseignants eux-mêmes se servent pour leur publicité. Ainsi, l'oral apparaît comme la partie noble d'une langue étrangère. Les gens qui doivent envisager une formation en lecture en langue étrangère ont de ce fait l'impression d'être les laissés-pour-compte de l'enseignement : ils n'apprennent *que* l'écrit, ils ne peuvent pas *parler*. Cette attitude a pour résultat une certaine dévalorisation de leur propre tâche d'apprentissage. En outre, les matériaux d'apprentissage de lecture sont à la fois traditionnels, puisque la grande majo-

rité des documents sont sur support écrit (il serait difficile de faire autrement !) ; et plus ternes, car on ne peut faire appel à la variété, la nouveauté et la souplesse qu'offrent les supports audio-visuels.

Ainsi, les apprenants eux-mêmes n'apportent pas à l'apprentissage de la lecture en langue étrangère la même volonté, le même dynamisme que dans une situation d'oral. Ils le font d'ailleurs souvent inconsciemment, car ils sont persuadés de l'utilité de cet apprentissage, mais ils n'arrivent que difficilement à joindre l'utile à l'agréable.

Mais cela tient surtout à leur propre conception de l'apprentissage. Chaque apprenant est influencé par la manière dont il envisage le contenu que devrait comporter son apprentissage. Dans le cas d'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère, peu d'apprenants envisagent le problème autrement que comme un problème de *langue*. Pourtant, beaucoup d'apprenants non-débutants auxquels nous avons eu à faire ont souvent un niveau de compétence linguistique avancé : ils comprennent assez facilement les phrases auxquelles ils sont confrontés. C'est lorsqu'ils doivent se diriger dans un document plus long qu'ils ont des difficultés. C'est donc plus précisément leur *méthode de lecture* qui laisse à désirer. Mais dans leur esprit, il est évident qu'ils *savent* lire. De ce fait, ils ne peuvent voir dans les problèmes qu'ils rencontrent dans leurs documents écrits des problèmes de lecture : ce ne sont que des problèmes de langue. De même, les débutants n'analysent leurs besoins qu'en termes de besoins de langue. Ainsi, tout en ayant comme objectif une amélioration de leur *capacité de lecture* en langue étrangère, la plupart des apprenants recherchent avant tout une amélioration de leur *compétence linguistique*.

Cette conception se traduit par certaines attitudes quand ils sont confrontés à un document en langue étrangère.

Tout d'abord, les apprenants ont tendance à exagérer l'importance du lexique. Ils semblent voir dans un texte une suite de mots dont il leur faut connaître le sens. Pour connaître la signification de ces mots, ils font constamment appel au dictionnaire : cet outil de travail leur devient une béquille absolument nécessaire, sans laquelle ils ne peuvent rien. Nous avons rencontré chez beaucoup de gens ce type d'approche, qui les amène à refuser de se placer dans une situation de lecture normale dès le départ : ils ne veulent pas parcourir un document en langue étrangère jusqu'à sa fin, parce qu'ils ne disposent pas d'un dictionnaire, et qu'ils affirment rien n'y comprendre, puisqu'ils ne comprennent pas chaque mot.

De plus, cette constante référence au dictionnaire égare souvent leur compréhension, car ils en font un usage maladroit. Pour que le dictionnaire serve son but, le lecteur doit, avant de l'ouvrir, avoir analysé le contexte syntaxique et sémantique du mot inconnu. En d'autres termes, il doit déjà avoir

une idée de ce qu'il recherche, car cette analyse va lui permettre de choisir l'entrée, et dans cette entrée, le sens, qui correspondent au passage concerné. Ces apprentis-lecteurs traitent le problème à rebours, car ils prétendent ne pas pouvoir faire cette analyse lorsqu'il reste des mots inconnus dans le passage. Ils entrent ainsi dans un cercle vicieux dont ils ne réussissent pas à sortir de manière satisfaisante (Heddesheimer, 1971).

Une autre caractéristique fréquemment rencontrée est la lecture linéaire. Ce phénomène est d'ailleurs lié à l'importance donnée au dictionnaire. Confrontés à un document en langue étrangère, la plupart des apprentis-lecteurs adoptent le même type d'approche linéaire : armés de leur dictionnaire et d'un stylo, ils se précipitent vers le début du texte, et déchiffrent patiemment mot après mot, phrase après phrase, en notant la signification des mots inconnus pour lesquels ils ont consulté leur dictionnaire. Cette « lecture de myope », ce déchiffrage les empêche d'avoir une vision globale du document, et d'en découvrir les idées directrices. En outre, ils en oublient de faire appel à tous les autres éléments constitutifs d'un texte écrit : titre général, titres internes, graphiques, dessins, photographies, etc... Ils sont ainsi souvent incapables de citer le titre du document, d'en suggérer l'organisation typographique ou de donner le nombre des éléments picturaux qui accompagnent la partie rédigée. Pour eux, la lecture en langue étrangère est en quelque sort une traduction ligne par ligne du document. Cette traduction précède tout acte de compréhension « immédiate » de leur part.

De par l'importance qu'ils donnent aux aspects plus précisément linguistiques, ces apprentis-lecteurs semblent oublier qu'ils ont un objectif de lecture.

Le contenu informatif y est généralement organisé de manière rigoureuse De plus l'effort minutieux que ce déchiffrage pointilliste implique, leur laisse une impression de confusion. A trop s'intéresser à tous les détails, ils en oublient le pourquoi de leur recherche. S'ils arrivent à atteindre leur objectif, c'est après un laps de temps trop long pour en permettre une utilisation professionnelle efficace. Ainsi, ils se trouvent souvent dans la situation où ils ont l'impression d'avoir lu, parce qu'ils ont cherché des mots dans le dictionnaire, parce qu'ils ont construit une traduction linéaire, qu'ils ont en bref passé des heures à travailler, mais où la compréhension qu'ils tirent de cette lecture reste si confuse qu'elle n'est pas satisfaisante.

Souvent, ils semblent oublier jusqu'à leurs propres connaissances. Un enseignant d'anglais qui donnait un cours de lecture à des chimistes d'un niveau de spécialité déjà avancé avait ainsi l'impression d'avoir devant lui des débutants en chimie. Ils auraient souvent été capables de lever l'ambiguité linguistique de leurs documents en s'aidant de leurs connaissances de chimie, mais cette solution ne se présentait même pas à leur esprit : il leur semblait que tout devait être inclus dans le texte, et ils reprochaient à l'en-

seignant de ne pas être lui-même suffisamment formé en chimie pour pouvoir leur expliquer des passages auxquels ils ne se seraient pas arrêtés s'ils avaient été rédigés dans leur langue maternelle !

Quelles sont les raisons de ces mauvaises performances ? En utilisant les critères que les recherches que nous avons abordées au début de cet article nous ont aidés à développer, on s'aperçoit que nos apprentis-lecteurs sont de piètres lecteurs car ils n'utilisent presque jamais ni les indices les plus performants que sont les indices sémantiques, ni l'information non-visuelle qu'ils ont en mémoire dans leur cerveau. Le document en langue étrangère semble venir d'une autre planète dont le lecteur ne sait rien, et celui-ci ne peut donc faire référence à aucune connaissance antérieure. Le document est un monde en lui-même, coupé de la réalité externe, et tout doit en être explicité de manière linguistique. Ainsi, cela impose au lecteur de s'appuyer lourdement sur l'information visuelle. De plus, celle-ci, comme nous venons de le voir, n'est pas traitée de manière satisfaisante.

Pourtant, ces apprentis-lecteurs en langue étrangère sont des lecteurs acceptables dans leur langue maternelle : certains sont très bons, d'autres le sont moins ,mais tous sont satisfaits de leur performance et aucun d'entre eux n'approche le faible niveau dont il font preuve en langue étrangère.

Ainsi, le problème essentiel qu'apprenant et enseignant ont à résoudre ensemble est le *transfert de savoir-faire*, qui ne se fait pas de manière automatique entre la langue maternelle et la langue étrangère. L'apprentissage du nouveau code linguistique ne suffit pas à donner confiance à l'apprenant pour que celui-ci puisse se comporter devant un document étranger comme devant un document de langue maternelle.

Pour cela, il nous semble que la manière la plus économique et la plus efficace est de faire pratiquer aux apprentis-lecteurs les techniques qu'il maîtrise (certes plus ou moins bien) dans sa langue maternelle, sur des documents en langue étrangère, et ce, de manière explicite, pour qu'il puisse adapter son processus de lecture à un code linguistique différent.

Une sensibilisation via la langue maternelle nous semble importante. Ainsi, par une réflexion à propos de la manière dont ils lisent des documents en français (leur langue maternelle) les apprentis-lecteurs peuvent se rendre à certaines évidences : par exemple, il ne leur vient pas à l'esprit de lire avec un dictionnaire à portée de la main, pourtant certains textes recèlent des mots qu'ils ne comprennent pas. On peut ainsi parler de « stratégies de contournement » ou de « compensation ».

La deuxième étape importante est de retrouver la notion de *tâche de lecture*. Ainsi, on peut demander aux apprentis-lecteurs de définir pour leurs documents en langue étrangère, un objectif de lecture, et également de déterminer la technique (ou les techniques) qui vont le mieux lui permettre d'y atteindre.

L'enseignant et les apprentis-lecteurs aboutissent ainsi à établir ensemble une liste des différentes techniques de lecture disponibles. On peut alors concevoir une série d'exercices où chacune de ces techniques serait systématiquement mise en pratique.

Pour ce faire, nous nous sommes, pour notre part, aidés de la liste établie par un enseignant/chercheur anglais qui a tenté de catégoriser différentes stratégies comme par exemple le survol *(scanning)*, l'échantillonnage *(skimming)* ou la recherche de détail *(search reading)*, en déterminant leurs caractéristiques [2].

Une autre caractéristique importante de la lecture est, comme nous l'avons vu plus haut, l'établissement d'hypothèses *(predicting)*. Certains exercices peuvent aider à rétablir cette dimension. Dans un exercice par exemple, le texte est tronqué et les apprentis-lecteurs doivent le compléter. Certains autres mettent en valeur l'importance de la typographie dans cette activité en demandant aux apprentis-lecteurs de prévoir le contenu du corps du texte en utilisant les titres, sous-titres ou schémas que comportent ce document.

Dans un autre type d'exercice on peut demander aux étudiants, une fois le titre lu, quelles sont les informations, les connaissances, les idées qui leur viennent à l'esprit. Cet exercice provoque souvent une discussion qui précise des détails utiles pour leur lecture. Ce genre d'exercice permet aux apprentis-lecteurs de se rendre compte de la masse d'informations dont ils disposent en fait avant leur lecture.

Une dernière dimension qu'il nous semble important d'aborder est celle de l'évaluation. Pour qu'un apprenant/lecteur se détache du « déchiffrage » linéaire, il faut qu'il soit convaincu qu'il lit bien avec d'autres techniques, c'est-à-dire qu'il prenne conscience de sa valeur de lecteur en langue étrangère. Pour lui, la question se pose en ces termes « comment savoir si j'ai bien compris ? ». Il faut donc l'aider à s'évaluer. Nous avons ainsi proposé des exercices où les apprentis-lecteurs pouvaient se rendre compte qu'ils comprenaient bien lorsqu'ils lisaient bien en rédigeant par exemple, des résumés qu'ils confrontaient à ceux des autres ou en utilisant tout d'abord des techniques de lecture, puis en vérifiant par une lecture/traduction plus linéaire.

D'un autre côté, comme nous l'avons vu plus haut, un bon lecteur utilise également de l'information visuelle. En facilitant cette activité oculaire par un entraînement sur des documents en langue étrangère, on aide donc l'apprenti-lecteur à compléter sa préparation.

Dans ce domaine, on peut s'aider des techniques que les auteurs de « méthode de lecture rapide » ont mis au point [3]. Ces méthodes visent essen-

[2] A.K. Pugh, in W. Latham (ed) (1975).

[3] Cf. notamment, F. Richaudeau, F. Gauquelin et M. Gauquelin (1969).

tiellement l'amélioration de la motricité oculaire. Elles proposent ainsi des exercices qui portent sur les différents aspects de cette motricité : les apprentis-lecteurs s'exercent à améliorer leur vitesse de lecture, élargir leur champ oculaire, diminuer le nombre de fixations qui leur est nécessaire pour parcourir une ligne, et à utiliser leurs facultés de reconnaissance.

Ainsi, dans les différents exercices et matériaux que nous venons de décrire, l'apprenant est vu comme un apprenti-lecteur qui doit « réentraîner » sa capacité de lecture (telle qu'elle est définie au début de l'article) dans une langue étrangère.

Cependant, dans notre expérience d'enseignant, le transfert de savoir-faire que l'on attendait d'une telle approche ne s'est pas effectué de manière entièrement satisfaisante. Ce relatif échec est dû à notre avis, au fait que l'apprenti-lecteur en langue étrangère reste un apprenant en langue.

III - APPRENANT EN LANGUES ?

La langue écrite a ses caractéristiques propres, qui permettent de constituer un texte : c'est-à-dire de hiérarchiser l'information, de traduire les visées communicatives, de marquer la structuration rhétorique du discours. Le lecteur connaît pour sa langue maternelle ces caractéristiques spécifiques à l'écrit, distinctes de la langue orale, et s'en sert lors de ses lectures pour établir et sélectionner ses stratégies. En plaçant le lecteur en langue étrangère dans une situation d'apprenti-lecteur, on lui demande donc d'utiliser lui aussi ces caractéristiques. Là réside l'un des aspects du problème : les mauvaises performances d'un lecteur en langue étrangère sont dues non pas à ce qu'il ignore le caractère spécifique de la langue écrite (puisqu'il est un lecteur acceptable dans sa propre langue), mais à ce qu'il ne connaît pas la manière dont cette spécificité est réalisée dans la langue étrangère. Cette méconnaissance l'empêche d'adapter intimement son processus de lecture aux caractéristiques de cette langue spécifique qu'est la langue écrite étrangère. Lorsqu'il pratique les techniques que nous avons décrites plus haut, il se heurte constamment à des obstacles qu'il ne peut dépasser puisqu'il ne possède pas tous les outils qui lui permettent de franchir les étapes importantes que sont la sélection des indices pertinents, le repérage de la structuration, ou la perception de l'objectif de communication du texte. Il est obligé, pour vérifier ses hypothèses, de revenir sans cesse à une analyse linguistique, lexicale ou syntaxique, du passage concerné. Il a de ce fait l'impression d'un processus plus long, plus fastidieux, plus aléatoire et beaucoup moins efficace qu'une lecture linéaire. Le document écrit n'est plus pour lui une structure dont il reconnaît d'emblée la construction. Ses connaissances en langue sont incomplètes : tout en étant un apprenti-lecteur, il reste donc un apprenant en langue.

Mais c'est un apprenant en langue particulier. Qu'est-ce qui fait la spécificité de cet apprentissage en langue ?

En termes d'aptitudes langagières, l'objectif d'amélioration de la lecture ne concerne que l'aptitude de compréhension écrite. C'est donc autour de cette dernière que doit être construite la pédagogie : seuls sont pris en compte et retenus les aspects de la langue qui ont un rôle dans ce domaine. Les contenus et les stratégies d'enseignement de la langue doivent s'axer sur les caractéristiques spécifiques de la langue écrite.

Pour beaucoup d'enseignants, la langue étrangère est un tout, dont il faut absolument connaître toutes les caractéristiques, quelle que soit la situation dans laquelle l'apprenant va l'employer. L'enseignement des formes orale et écrite est étroitement mêlé : on enseigne par exemple, la forme écrite (l'orthographe) et la forme orale (la prononciation) des mots simultanément, on apprend à transcrire des passages parlés et à oraliser des textes écrits. Il apparaîtrait même aberrant à certains d'enseigner une langue sans référence à ses aspects oraux, comme la prononciation ou l'intonation. Ils auraient l'impression de ne remplir leur tâche qu'à moitié, puisqu'ils ne donneraient qu'une vision limitée de cette langue étrangère à l'apprenant.

Mais, en réalité, en liant ainsi forme orale et forme écrite d'une langue, l'enseignant donne à l'apprenant une image fausse de la langue, car il l'empêche de reconnaître dans cette nouvelle langue le fonctionnement différent des deux systèmes, oral et écrit. De même qu'un apprenant en langue étrangère doit apprendre à fonctionner de manière autonome dans le système propre de cette langue, sans référence précise à la langue maternelle, il doit apprendre à fonctionner dans le système écrit indépendamment de toute référence au système oral.

Les deux systèmes utilisent en effet des voies différentes : il ne faut pas que l'apprenant, ni l'enseignant l'oublient. L'enseignement doit donc mettre en évidence cette différence de nature.

Prenons un exemple. Pour présenter une information, le système oral dispose de techniques qui font appel à l'oreille, comme l'intonation. Les techniques du système écrit, par contre, font appel à l'œil. Le travail d'acquisition devra donc entraîner l'apprenti-lecteur à utiliser les signes graphiques pour s'orienter dans le document et le comprendre. L'apprenant devra apprendre à déchiffrer les signes typographiques qui servent à la structuration d'un document écrit, comme les signes de ponctuation ou l'utilisation de différents caractères d'imprimerie. Cet aspect d'un document écrit est souvent négligé, l'apprenant en tire donc la conclusion soit qu'il n'importe pas, soit qu'il est identique à celui de sa langue maternelle, ce qui n'est pas toujours vrai.

L'enseignement linguistique pour une amélioration de la lecture doit donc comporter un élément de sensibilisation à ces outils de structuration d'un document écrit.

Cette optique a une autre conséquence sur la stratégie pédagogique puisqu'il n'est ni nécessaire ni souhaitable de présenter dans une approche d'amélioration de la lecture la forme orale de la langue, l'enseignant et les apprenants, lorsque c'est possible, peuvent communiquer dans leur langue maternelle. Ils peuvent ainsi établir de manière facile tout le commentaire didactique et métalinguistique qu'implique cette situation d'enseignement. Les apprenants peuvent en outre évaluer de manière directe leurs performances, dans la mesure où ils peuvent sans difficulté exprimer ce qu'ils ont compris.

Il serait cependant faux de prétendre que le refus d'aborder de manière spécifique l'apprentissage de la langue écrite soit la seule attitude que l'on trouve chez les enseignants de langue. En effet, depuis une dizaine d'années environ, cette nécessité s'est faite jour chez beaucoup d'entre eux. Cette approche, qui a pour objectif de mettre en place des enseignements qui correspondent aux besoins spécifiques des apprenants en langue étrangère, s'est surtout rencontrée parmi les enseignants de ce que l'on a appelé, notamment en anglais, les langues de spécialités [4], ou de l'approche du Français Fonctionnel. Les contenus d'enseignement qui ont été développés pour ces apprenants ont mis en évidence les caractéristiques linguistiques spécifiques du système écrit d'une langue. Celles qui ont été répertoriées les premières ont été les éléments lexicaux, morphologiques et syntaxiques que la langue de l'écrit privilégiait. Il s'agissait donc des caractéristiques plus proprement structurales de la langue.

Cette approche a été fructueuse parce qu'elle a permis le développement d'un enseignement autonome de la langue écrite et des aptitudes langagières qui se réfèrent à l'écrit. Pourtant, elle n'a pas abouti à résoudre totalement les problèmes de lecture des apprenants. En effet, il nous apparaît que, tout en centrant son étude sur une approche linguistique spécifique, elle a négligé tout un domaine du système écrit, et qu'elle a abouti ainsi à défavoriser et parfois à contrarier les stratégies de lecture que les apprentis-lecteurs tentaient de mettre en place.

Prenons par exemple, l'approche grammaticale développée dans de nombreux matériaux d'enseignement de compréhension écrite (Abé et Duda, 1971). Une telle démarche vise à faire acquérir à l'apprenant une faculté d'identifica-

[4] Cf. l'appellation *English for Special Purposes*.

tion de la structure de surface de la phrase anglaise, ce qui doit lui permettre de décomposer la phrase étrangère et d'aboutir à sa compréhension. Il va de soi que, par cette démarche, l'apprenant acquiert une connaissance analytique précise et intime de la morphosyntaxe écrite de la langue qu'il étudie. Cette démarche a de ce fait l'avantage de donner à l'apprenant les outils nécessaires pour s'orienter dans un texte écrit.

Mais, en plongeant ainsi l'apprenant-lecteur dans un bain d'analyse morphosyntaxique, cette démarche l'amène à s'appuyer de manière constante sur les informations visuelles qu'une lecture linéaire lui apporte. Elle sous-entend également que l'analyse grammaticale précède la compréhension. L'apprenant prend donc l'habitude de « démonter », de décomposer de manière systématique chaque phrase du texte auquel il est confronté, antérieurement à toute tentative de construction de sens [5]. Il est donc amené à privilégier l'apport d'information visuelle, et à repousser la compréhension de la signification dans une étape ultérieure. Il est également poussé à privilégier les indices graphiques ou syntaxiques, qui sont, comme nous l'avons vu, les moins performants.

On peut donc dire de cette démarche qu'elle n'amène pas l'apprenant à développer de véritables stratégies de lecture, et même qu'elle le pousse à développer des techniques qui vont ensuite freiner ou même empêcher une performance acceptable de lecture. C'est pourquoi cette approche ne doit pas être confondue avec une approche d'acquisition de la lecture.

Certaines démarches pédagogiques, plus récentes, bénéficiant de l'apport des analyses pragmalinguistiques, ont permis de présenter aux apprenants-lecteurs la nature et les réalisations spécifiques de la communication écrite. Leur volonté pédagogique part de la constatation que beaucoup d'apprenants ont une connaissance formelle de la langue étrangère dont ils ont besoin (connaissance d'un enseignement de « compréhension écrite » leur a permis d'acquérir), mais ne savent pas utiliser ce savoir pour reconnaître le rôle que jouent ces structures grammaticales dans la construction de la communication d'un texte continu. Elles se concentrent donc sur la mise en évidence et l'acquisition de règles de fonctionnement de la structure communicative de la langue.

Ces démarches se rapprochent beaucoup d'une situation de lecture réelle. Pourtant, il nous semble qu'elles n'atteignent pas entièrement un objectif d'amélioration de la lecture.

En effet, les stratégies de lecture, telles que nous l'avons vu plus haut, font souvent appel, notamment dans la recherche des indices sémantiques, à

[5] Même si, comme c'est le cas pour le cours du C.R.A.P.E.L., on introduit parfois des exercices de compréhension globale, qui tentent de contrebalancer le poids énorme de ce travail grammatical.

la dimension *discursive* d'un document. L'organisation discursive d'un document rend compte de la construction d'un texte, et transforme une succession de mots, ou de phrases, en un ensemble continu sémantiquement unique. Chaque phrase a ainsi un rôle, par rapport soit à une phrase ou à un groupe de phrases qui la précède ou la suit. Ces relations permettent la hiérarchisation de l'information contenue dans le document. Pour que l'apprenant puisse appréhender le schéma discursif d'un document, il faut qu'il sache analyser les relations établies entre les éléments du discours et voir que les relations peuvent se situer à des niveaux différents. Pour cela, il doit connaître la manière dont le discours bâtit les niveaux supérieurs de son organisation conceptuelle. C'est cette connaissance que n'abordent pas de telles méthodes, car elles envisagent uniquement les relations interphrasiques : souvent le niveau supérieur de structuration reste le paragraphe. Elles présentent des textes courts, qui ne comportent que peu de paragraphes. Or les documents auxquels les apprenants/lecteurs sont confrontés sont souvent longs de plusieurs pages. C'est là que l'organisation discursive joue un rôle important, et où ses marqueurs linguistiques aident l'apprenant à structurer sa lecture.

L'enseignement de langue doit donc comporter des moments où l'apprenant/lecteur peut prendre conscience de la nature du discours *continu*, c'est-à-dire de la manière dont est construite dans la langue étrangère, un ensemble sémantique écrit, et où il va développer des tactiques de reconnaissance des marqueurs de cette organisation.

Ce sont ces marqueurs (dont les marqueurs lexicaux comme les adverbes de coordination ne sont qu'une catégorie) qui vont aider l'apprenant/lecteur dans les phases d'amélioration de lecture proprement dites.

Nous voudrions ici prendre deux exemples. Dans une recherche faite dans le cadre du C.R.A.P.E.L. [6], nous avons mis en évidence l'importance du rôle discursif, que nous avons appelé *positing*, de certaines phrases. Ces phrases se différencient des autres en ce qu'elles ne sont pas directement reliées aux phrases qui les suivent ou les précèdent, mais qu'elles correspondent au niveau supérieur de la hiérarchie de l'information véhiculée dans un texte. Elles « posent » en effet le ou les éléments informatifs dont va découler la suite (le texte ou une partie du texte). Souvent les phrases « *positing* » d'un document mises bout à bout, en constituent un résumé satisfaisant. Dans nos actions de formation, nous avons donc consacré une partie du temps d'enseignement à sensibiliser les apprenants/lecteurs à de telles phrases.

D'un autre côté, l'organisation discursive d'un texte est souvent révélée explicitement par l'utilisation de ce que nous avons appelé des *performatifs discursifs*,

[6] Relatée dans Abé et al (1975), et Gremmo (1977).

éléments textuels grâce auxquels l'auteur annonce ce qu'il va faire, ou ce qu'il a fait. Ainsi la phrase :

> *The classification of the main types of porosity will now be discussed and followed by a description of the commoner varieties of pore.*

Ces performatifs permettent également au lecteur de choisir ses stratégies et de structurer sa lecture. Si certains sont assez évidents (comme la phrase ci-dessus), d'autres font appel à des procédés moins aisément reconnaissables. Il faut donc là aussi aider l'apprenant/lecteur à les reconnaître.

Nous pensons également qu'une amélioration de la capacité de lecture, parce qu'elle vise à ré-entraîner des techniques qui utilisent des aspects linguistiques mais font également appel à d'autres connaissances, bénéficie d'une approche contrastive. Nous pensons ainsi que l'impression de fouillis que beaucoup de scientifiques français retirent de la lecture de textes spécialisés en anglais vient de ce que la structuration conceptuelle se fait de manière différente dans les deux langues. Les études que nous avons réalisées nous ont en effet sensibilisés aux problèmes de la distribution et de l'information nouvelle, le « rhème », et de l'information connue, le « thème », qui se réalise différemment selon la langue concernée. Cette étude, qui n'a en aucune manière été systématique, laisse en effet entrevoir que le français privilégierait l'ordre thème/rhème, tandis que l'anglais favoriserait plutôt l'ordre inverse. Un lecteur francophone qui, reproduisant des techniques valables pour sa langue maternelle, aura tendance à puiser l'information nouvelle dans la deuxième partie d'une phrase anglaise, s'opposera en fait aux processus spécifiques de l'anglais.

Nous avons mentionné plus haut l'importance de la typographie. Celle-ci joue un rôle non-négligeable au niveau de la structuration globale d'un texte. O. Régent (1980) montre, après avoir comparé des textes médicaux français et anglais, que les textes français font un usage beaucoup plus grand des marques typographiques comme les titres, les sous-titres, le numérotage des paragraphes, les alinéas, et les caractères gras. Le lecteur français, habitué à des textes où la typographie joue un rôle de structuration, sera donc démuni devant un document anglais à la typographie plus sobre, et de ce fait plus étrangère.

Une analyse contrastive des caractéristiques du discours écrit dans les deux langues concernées permet donc de mettre en évidence les points sur lesquels le processus d'amélioration de la lecture va porter.

CONCLUSION

De ces diverses analyses, et des réflexions que notre propre expérience d'enseignement a fait naître, nous tirons la conclusion que l'apprentissage de lecture en langue étrangère est un apprentissage *spécifique*.

L'apprenant/lecteur en langue étrangère n'est pas un simple apprenti-lecteur car il n'a pas à parcourir le même chemin que parcourt un enfant vers l'acquisition de monde de l'écrit. Ses mauvaises performances ne viennent pas d'une méconnaissance de ce monde mais de la méconnaissance des aspects que prennent dans la langue étrangère les divers niveaux et les divers domaines de l'écrit, et d'une mauvaise adéquation de ses stratégies et de sa langue maternelle à la langue étrangère.

D'un autre côté, l'apprenant/lecteur en langue étrangère est un apprenant en langue particulier, qui utilise des caractéristiques linguistiques, discursives et communicatives spécifiques.

L'apprentissage de la lecture en langue étrangère se trouve ainsi à la confluence de trois domaines séparés, qui déterminent chacun certains de ses éléments constitutifs :

— le domaine le plus spécifiquement linguistique[7] de la *langue écrite* comporte l'analyse plus théorique des composantes du discours écrit continu, aux différents niveaux de ce discours (morpho-syntaxe, structure rhétorique, visée communicative) et son application en objectifs pédagogiques.

— Le domaine de la *lecture* nécessite, lui, une analyse de la manière dont les stratégies de lecture, assez universelles dans le domaine culturel occidental qui nous préoccupe, réclament des techniques d'application spécifiques à la langue concernée.

— Enfin le domaine de l'*apprenant* lui-même impose une prise en compte, à un niveau général, de l'expérience éducative, culturelle, professionnelle, et à plus court terme des objectifs précis qui demandent un apprentissage de la lecture, et des conditions de situation dans lesquelles cet apprentissage va se dérouler.

C'est à cette confluence que doit se situer l'action de l'enseignant. Elle sera spécifique à chaque situation d'apprentissage, mais c'est grâce à cette spécificité que l'enseignement pourra le mieux remplir son objectif d'aide à l'apprenant.

[7] Linguistique étant ici pris au sens large de « caractérisant l'activité langagière ».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABE, D., BILLANT, J., DUDA, R., GREMMO, M.J., MOULDEN, H. et REGENT, O. (1975). « Vers une redéfinition de la compréhension écrite en langue étrangère » in *Mélanges Pédagogiques 1975* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

ABE, D. et DUDA, R. (1972). *Cours de Compréhension Ecrite pour Débutants (Anglais)* C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, Nancy.

CHARMEUX, E. (1976). « Construire une pédagogie de la lecture » in *Communication et Langages, n° 31, 3e trimestre 1976*, C.E.P.L., Paris.

GOODMAN, K.S. (1965). " A linguistic study of cues and miscues in reading " in *Elementary English, 1965, n° 42.*

GOODMAN, K.S. (1969). " Analysis of oral reading miscues : applied psycholinguistics " in *Reading Reasearch Quaterly, 5.*

GREMMO M.J. (1977). " Reading as Communication " in *Mélanges Pédagogiques 1977*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, Nancy.

GREMMO, M.J. (1980). *Problématique de la lecture en langue étrangère*, Thèse de Doctorat de 3e cycle, Université de Nancy II.

HABERT, L. (1976). « Six ans de lecture rapide à l'I.U.T. d'Orléans » in *Communication et Langages, n° 31, 3e trimestre 1976*, C.E.P.L., Paris.

HEDDESHEIMER, C. (1971). « Les dictionnaires, ces inconnus familiers » in *Mélanges Pédagogiques 1971*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

JAVAL, L.E. (1905). *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Paris, Alcan

LATHAM, W. (ed) (1975). *The Road to Effective Learning*, Ward Lock, London.

LOBROT, M. et ZIMMERMANN, D. (1975). *La lecture adulte* Editions E.S.F. Entreprise Moderne d'Edition, Paris.

O'REGAN, K. et LEVY-SCHOEN, A. (1978). « Les mouvements des yeux au cours de la lecture » in *L'Année Psychologique 1978, Fascicule 2.*

PHILIPPE, C. (1979). « Amélioration de la capacité de lecture » in *Revue Française de Pédagogie, n° 47, Avril-Mai-Juin 1979.*

REGENT, O. (1980). *Le discours médical écrit en anglais et en français*, Thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Nancy II.

RICHAUDEAU, F. (1975). « Les livres et la télé, le libraire et le courtier, celui qui lit et l'autre » in *Communication et Langages, n° 25, 1975*, C.E.P.L., Paris.

RICHAUDEAU, F., GAUQUELIN, F. et GAUQUELIN, M. (1969). *Méthode de Lecture rapide*, Marabout Service, Paris.

SMITH, F. (1971). *Understanding Reading - A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

SMITH, F. (1973). *Psycholinguistics and Reading*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

STOLL, F. (1974). « Evaluation de trois types d'exercices de lecture rapide » in *Travail Humain, 1974, 37.*

TINKER, M.A. (1965). *Bases for Effective Reading*, University of Minnesota Press, Minneapolis.